

A CENTRALIDADE DO PAPEL DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO E DA PROFISSÃO

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo¹

RESUMO

Este texto visa compreender como os professores do Ensino Médio concebem a profissão docente, a partir de seu papel na (re)configuração do currículo escolar. As análises são decorrentes de uma pesquisa sobre a centralidade do papel dos professores no trabalho com jovens de uma escola de Ensino Médio na periferia do Rio de Janeiro. Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionários aos professores da escola (69) e aos alunos do 3º ano do Ensino Médio (341), da realização de entrevistas com gestores (4) e professores indicados pelos alunos (4), além de observação das aulas (60 horas). Compreende-se que as concepções dos professores sobre os objetivos do Ensino Médio direcionam as escolhas curriculares, orientam as práticas pedagógicas e (re)configuram a própria profissão. Identificam-se professores com novas abordagens curriculares que adotam uma prática reflexiva e contextualizada. Esses docentes rompem com o ciclo de repetições curriculares, construindo uma nova cultura de ensino marcada por uma concepção profissional da docência e por um papel motivador do professor. O texto estrutura-se sobre quatro eixos: entre os objetivos da escola e a cultura do ensino; O que ensinar? Da seleção dos conteúdos à contextualização da aprendizagem; a influência da formação e da experiência sobre o exercício da docência; o “jogo de concepções” entre professores de Ensino Médio. Conclui-se que o professor é um grande artífice da construção curricular que se materializa nas escolas. Daí a importância de se construir o currículo com a escola e seus sujeitos e não para a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente; Ensino Médio; Currículo; Concepções.

¹ Doutora em Educação (PUC-RJ). Possui Graduação em Ciências-licenciatura pela UNIGRANRIO (1991) e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Especialização *lato sensu* em Gestão Escolar (UFJF) e em Ensino de Ciências (UERJ). No ano de 2017, recebeu o Prêmio Capes de Tese na área de Educação. Professora do Departamento de Educação da PUC-RJ, leciona na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), na área de Didática, Currículo e Formação de Professores. Desenvolve estudos sobre Formação de Professores, Didática, Trabalho e Profissionalização Docente, Políticas Curriculares, Juventude e Ensino Médio. E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br

*THE CENTRALITY OF THE ROLE OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN THE
RECONFIGURATION OF CURRICULUM AND PROFESSION*

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo²

ABSTRACT

This text aims to understand how High School teachers conceive the teaching profession, from their role in (re)configuring the school curriculum. The analyzes are the results of a research on the centrality of the role of teachers in working with young people from a High School in the outskirts of Rio de Janeiro. The data were produced through the application of questionnaires to the teachers of the school (69) and to the students of the last grade (341), interviews of managers (4) and teachers indicated by the students (4), besides observation of the classes (60 hours). It is understood that the teachers' conceptions of the objectives of High School education are directed towards curricular choices, orient their pedagogical practices and (re)configure the profession itself. It identifies teachers with new curricular approaches that adopt a reflexive and contextualized practice. These teachers break with the cycle of curricular repetitions, building a new culture of teaching marked by a professional conception of teaching and by a motivating role of the teacher. The text is structured on four axes: between the objectives of the school and the culture of teaching; What to teach? From the selection of contents to the contextualization of learning; the influence of education and experience on teaching; the "game of conceptions" among high school teachers. It is concluded that the teacher is a great architect of the curricular construction that materializes in the schools. Hence the importance of building a curriculum with the school and its subjects and not to the school.

KEYWORDS: *Teacher Profession; High school; Curriculum; Conceptions.*

² PhD in Education (PUC-RJ). Graduated in Sciences teaching from UNIGRANRIO (1991) and Master's degree in Education from the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (2009). Specialization lato sensu in School Management (UFJF) and in Science Teaching (UERJ). In 2017, the author received the Capes Prize of Doctoral dissertation in the area of Education. Professor at the Education Department of PUC-RJ, she teaches in the Undergraduate Program in Pedagogy and Graduate Studies (master's and doctorate), in the area of Didactics, Curriculum and Teacher Education. She develops studies on Teacher Education, Didactics, Work and Teaching Professionalization, Curricular Policies, Youth and High School. E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br

1 INTRODUÇÃO

Este texto visa compreender como os professores do Ensino Médio concebem a profissão docente, a partir de seu papel na construção do currículo escolar. O artigo articula três objetos de estudo: Ensino Médio, currículo e profissão docente. Parte-se da hipótese de que, para compreender a lógica de uma nova forma de conceber a profissão docente, é necessário investigar o fazer dos professores em seu contexto de trabalho, a fim de identificar as alternativas por eles encontradas para lidar com a escola de massas (FORMOSINHO, 2009), com os jovens que a integram e com as demandas da sociedade. Essa lógica pode permitir também reconhecer as formas de resistências desenvolvidas, as regulações sofridas e as reconfigurações das políticas implementadas no contexto da prática (BALL, 2002; MAINARDES, 2006). Em tempos de debates sobre a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), apresentar e interpretar dados de uma pesquisa com professores sobre sua prática em relação ao currículo, ao ensino e a profissão, propicia argumentos sobre a importância de se reconhecer os docentes como protagonistas nesse debate.

Em relação ao Ensino Médio, duas constatações justificam sua escolha como *locus* de investigação nesta pesquisa. Uma se refere à expansão da escola, associada à necessidade de ampliação dos níveis de escolaridade da população frente às novas demandas sociais, econômicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, assim como o combate à desigualdade social, via democratização da escola. E a outra refere-se às constantes críticas que esse segmento vem recebendo de seu público-alvo, os jovens, sobre sua ineficiência em promover aprendizagens significativas, constatada também pelas pesquisas sobre desempenho escolar do Ensino Médio, por meio dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2005 a 2017 (INEP, 2018).

Dentro desse cenário, o currículo da escola de Ensino Médio mostra-se como um dos principais alvos de críticas e de clamores por mudanças. Historicamente, as escolhas referentes ao que ensinar para jovens matriculados no Ensino Médio associam-se à crise identitária atravessada por esse segmento de ensino. Questiona-se: Quais os objetivos do Ensino Médio? Que aluno se propõe formar? Para que interesses? No Brasil, o Ensino Médio nasce propedêutico, isto é, com o objetivo de preparar uma determinada classe social para

acessar o Ensino Superior. Anos depois, adquire característica dual, apresentando duas vertentes seletivas e pouco democráticas. Uma, ainda propedêutica, destinada a uma minoria elitizada e outra profissionalizante, e até de contenção, no intuito de permitir as classes mais populares acesso ao mercado de trabalho de exigências instrumentais, mas com poucas chances de acessar o Ensino Superior. Constata-se que o próprio currículo das escolas se estruturava de acordo com o público que atendia, limitando ou expandindo o conjunto de conhecimentos a serem desenvolvidos.

Desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o Ensino Médio assume a responsabilidade pela formação integral dos jovens como etapa final da Educação Básica. Segundo Cunha (1998), os objetivos que passam a ser definidos conferem ao Ensino Médio a articulação de três funções: *formativa*, de garantir a preparação para a vida e o desenvolvimento da pessoa humana; *propedêutica*, a fim de possibilitar o prosseguimento de estudos em nível superior e *profissional*, pois visa fornecer preparação básica para o trabalho e a conquista da cidadania do educando. Pode-se constatar que, pelo menos no campo da intenção da lei, o objetivo é investir em uma escola média mais integrada, igualitária e menos seletiva. Entretanto, como os currículos nas escolas de Ensino Médio dão conta dessa articulação e ampliação? Como respondem às críticas da sociedade e dos alunos quanto à efetividade dessa fase de ensino?

Para responder a essas questões, optou-se pela investigação sobre as práticas pedagógicas dos professores no cotidiano de uma escola de Ensino Médio, a fim de identificar como esses docentes concebem os objetivos da escola e o seu currículo. As análises trazidas neste artigo partem do princípio de que a atuação docente não resulta apenas de uma incorporação direta dos códigos ou *status* profissionais que a sociedade impõe sobre os professores. Há um processo de constantes reconstruções, críticas e reflexões desenvolvido subjetivamente por cada ator social que explica as suas ações e substitui a noção de alienação.

Assim, o que se propõe neste artigo é compreender o sentido da ação docente do ponto de vista do professor, suas concepções sobre o ensino, a profissão e os alunos, de forma que contribua para explicar como reconfiguram o currículo e a própria docência no contexto da prática do Ensino Médio. Entende-se que as imagens que os professores têm sobre si são fluidas, marcadas por uma série de dilemas e combinações de lógicas de ação entre a sua subjetividade, os padrões impostos e as estratégias selecionadas para lidar com o outro.

Os dados e as análises que compõem este artigo são resultados de uma pesquisa qualitativa concluída em 2016, desenvolvida com o objetivo de identificar a centralidade do papel dos professores no trabalho com jovens de Ensino Médio da periferia da cidade do Rio de Janeiro. O campo de investigação foi uma escola pública estadual, exclusivamente, de Ensino Médio. Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas a 69 professores da escola e a 341 alunos do 3º ano. Foram realizadas entrevistas com a equipe gestora (diretor geral, adjunto e dois coordenadores pedagógicos) e com quatro professores indicados pelos alunos por desenvolverem práticas que favoreciam a aprendizagem, além das observações das aulas de professores indicados e não indicados (60 horas de observação), para efeito de análise comparativa.

Importante destacar que a ação docente analisada neste estudo se desenvolveu dentro de um contexto com algumas especificidades. Resumidamente, é possível esclarecer que, no campo social, os professores atuam em uma região de periferia, com jovens de heterogeneidade cultural e econômica, além de fortes conflitos de interesses com a escola. No campo profissional, a atuação docente desenvolve-se em uma rede de ensino público estadual, marcada por mudanças políticas voltadas ao controle dos resultados, porém com poucos investimentos em valorização salarial e formativa dos docentes e com ampla jornada de trabalho. No campo pedagógico, há controle sobre os conteúdos a ensinar, carga horária de aula reduzida por turma, ênfase na avaliação e poucos investimentos em recursos didáticos disciplinares específicos.

Com base em Barroso (2006) e Dubet (1994), ao longo do texto, adota-se o conceito de *lógica de ação* como a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjetivo e objetivo) as suas escolhas e as suas práticas no contexto de uma ação individual ou coletiva. Para as análises das relações entre currículo, sentidos e docência, adotou-se como referenciais teóricos os estudos de Moreira e Candau (2008), Dubet (1994, 2002) e Formosinho (2009).

O texto estrutura-se sobre quatro eixos: i) entre os objetivos da escola e a cultura do ensino; ii) o que ensinar? Da seleção dos conteúdos à contextualização da aprendizagem; iii) a influência da formação e da experiência sobre o exercício da docência; iv) o “jogo de concepções” entre professores de Ensino Médio.

2 ENTRE OS OBJETIVOS DA ESCOLA E A CULTURA DO ENSINO

Por meio dos dados construídos ao longo desta investigação, observou-se que as decisões curriculares são diferentes entre os professores; no entanto, foi possível identificar grupos com determinadas tendências. Essa percepção foi se evidenciando ao se constatar que havia uma interdependência entre os objetivos que os professores atribuíam à escola de Ensino Médio e as abordagens curriculares que adotavam. É importante destacar que, independentemente dos objetivos prescritos pelas legislações para o Ensino Médio (LDB N° 9.394/96), os professores os reelaboram a partir de suas convicções pessoais, suas experiências como discentes e seus processos formativos. As decisões ou escolhas curriculares, para um grupo de professores, referem-se à lista de conteúdos a ensinar e, para outro, compreendem o conjunto de todas as atividades e experiências desenvolvidas para e pelos alunos no contexto da sala de aula e de toda escola.

A pesquisa mostrou que ao serem questionados diretamente sobre a função da escola média é praticamente unânime entre os docentes a opção por formar jovens autônomos e críticos, preparando-os para a vida e garantindo formação integral. Tal escolha parece dialogar com os objetivos definidos pela atual LDB de articulação das funções: *formativa*, *propedêutica* e *profissional*. No entanto, diante da ampliação dos objetivos, o desafio está na dimensão que cada uma dessas funções adquire na ação de cada professor. Assim, o que se constata é que a função propedêutica voltada à preparação para o Ensino Superior ganha destaque nas práticas e nas escolhas curriculares de um grupo de professores como prioritária, associada à ênfase dos conteúdos escolares e a memorização.

Contudo, outro grupo de docentes reconhece que há problemas com a falta de clareza dos objetivos do Ensino Médio e nega a abordagem simplesmente propedêutica. Identifica-se constante conflito na busca desses docentes por adesão aos novos princípios do Ensino Médio, com base na preparação para a vida e formação integral dos jovens, demonstrando dificuldades de operacionalizá-los.

Eu acho muito obsoleto, já não atende mais a necessidade da sociedade, da juventude. Aqui mesmo a gente se faz essa pergunta, somos professores em uma escola de ensino médio, mas qual é a nossa cara? A gente está aqui para fazer o quê? Para preparar o aluno para a universidade, para preparar para um curso técnico, porque essa coisa de uma escola conteudista já não se aplica mais, mas nós, por outro lado, nós fomos formados assim, estamos em um momento de

mudança, mas, de fato, como é que a gente vai fazer essa transição? (Professora de História).

Além disso, tanto professores quanto gestores da escola pesquisada destacam que há conflitos de interesses entre os próprios alunos que acessam a escola, marcados por origens sociais e perspectivas de vida diferentes, o que dificulta não só a gestão de classe, mas a própria lógica de decisão entre “o que ensinar?” e “para que ensinar?”. Reconhecem que, na escola, há uma parcela de novos alunos que busca a garantia de entrada no Ensino Superior via sistema de cotas, distanciando-se do mercado de trabalho. São jovens oriundos de uma nova classe média ascendente na região, da qual alguns migraram da escola privada em busca do benefício das cotas. Há também a manutenção de um grupo de alunos que, diante da carência de recursos de suas famílias, precisa entrar no mercado de trabalho precocemente. Esses alunos optam por estágios remunerados em meio período ou subempregos, atuando principalmente no comércio. Os professores e os gestores identificam ainda um grupo de alunos que se apresenta na escola com baixas perspectivas de futuro e ausência de objetivos concretos, que não se interessa nem pelo prolongamento dos estudos nem pela preparação para o mercado de trabalho.

E temos o outro lado, em que os alunos que estão ali porque tem que estudar, tá na idade, e tem que estar estudando porque o pai manda para a escola. Só que ele também não tem nenhum sonho, não tem objetivo na vida, ele não está nem aí. Hoje em dia, então, as atrações são muito grandes para ficar fora da escola, então ele se sente, assim, praticamente obrigado de estar aqui, mas a cabeça dele está em outro local (Diretora Kelly).

Assim, fica evidente a heterogeneidade da escola de massas e dos sentidos atribuídos a ela pelos jovens que dificulta a ação dos professores e favorece diferentes interpretações da realidade por parte de seus atores. Na pesquisa, diante dessas diferenças e desses conflitos em comparação com a atuação dos professores e os discursos apreendidos, foi possível identificar duas lógicas de ação predominantes, no que tange à relação dos docentes com os objetivos da escola média e as escolhas curriculares. A primeira baseia-se em um grupo de docentes, cerca da metade, que aposta na ênfase do conteúdo para alcançar os objetivos ligados à preparação para a vida e para a cidadania. Parte da crença de que o acesso ao conhecimento sistemático e transmissivo pode garantir formação integral para os jovens. Esses professores reproduzem o modelo de Ensino Médio propedêutico, com enfoque nos conteúdos científicos, na maioria das vezes descontextualizados, na preparação para o acesso ao Ensino Superior e no predomínio da lógica fragmentada do ensino dividido por disciplinas. São professores que

apoiam suas escolhas curriculares na lista de “conteúdo programático” proposta nos livros didáticos adotados com vista à preparação para o vestibular/Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além disso, esse grupo de docentes parece continuar acreditando que os conteúdos ministrados por eles são adequados às necessidades dos alunos, pois não reconhece a necessidade de alterações curriculares como estratégia para melhor formação média dos jovens.

Meu objetivo nas aulas é cumprir o conteúdo programático, garantindo que os alunos possam caminhar com seus estudos rumo à universidade (Professora de Matemática).

Pode-se afirmar que, no Ensino Médio, a visão propedêutica faz parte de uma *cultura de ensino* de um grupo significativo de docentes, marcada pela gênese dessa escola e pelas próprias cobranças da sociedade pelo sonhado acesso ao Ensino Superior, via aprovação no vestibular, hoje, Enem. No entanto, as poucas vagas para a profissionalização dos jovens em nível superior, principalmente no ensino público, intensificaram o processo seletivo e geraram, ao longo dos anos, fortes pressões sobre o Ensino Médio, norteando seus currículos e as práticas dos professores. A lógica da formação enciclopédica do Ensino Médio é tão presente que parece desenvolver tal *cultura de ensino propedêutico* sobre os docentes que atuam nesse segmento, presente desde seus processos de formação inicial na universidade.

No entanto, há um segundo grupo de professores, identificados pelas análises dos questionários e observação das aulas no que se refere as suas práticas pedagógicas e concepções, que adota uma lógica de ação diferente, mais voltada para a formação integral dos alunos, a fim de construir sua cidadania, garantir a busca por novas perspectivas de futuro, seja de trabalho ou de estudos, refletindo em escolhas metodológicas mais participativas e na busca do interesse dos alunos pelos conteúdos como condição para alcançar os objetivos. São professores que apostam no papel motivador das escolhas curriculares buscando uma aproximação com os diferentes sentidos que os alunos atribuem à escola e à própria aprendizagem.

A partir desse ponto de vista, centrado na realidade do aluno, esse segundo grupo de professores, com apoio da equipe gestora, investe em projetos, seja para fomentar a adoção de práticas pedagógicas mais participativas ou para apresentar opções de conhecimentos contextualizados com a vida dos alunos. Busca-se, também, a parceria com os jovens de modo a valorizar o seu protagonismo como forma de conhecer sua realidade e seus anseios,

além de estimular seu desenvolvimento pessoal. Em relação a esse grupo de docentes e suas concepções curriculares, pode-se refletir sobre um processo de construção de uma *nova cultura de ensino* com caráter mais formativo do que propedêutico, resultado de uma prática baseada na reflexão e no questionamento.

Eu acho que a gente tem que ter a capacidade de apresentar coisas novas, ainda mais numa escola de nível social como o nosso, que eles não têm acesso à cultura, a sair para viajar. Nós precisamos chegar com esse tipo de proposta, de mostrar uma coisa diferente, novas formas de expressão cultural, mostrar o mundo, com isso eles ouvem, se interessam e passam a desejar aquilo também para eles (Professora Isabel).

Frente a estas duas concepções, propedêutica ou formativa, identificadas na escola entre os grupos de docentes, constata-se que, mesmo diante de mudanças nas legislações, como a introdução de novos objetivos e o reconhecimento do Ensino Médio como fase constituinte da formação básica, as concepções curriculares nas práticas docentes são divididas e se constroem no próprio contexto escolar. Tanto o movimento de resistência às mudanças quanto o de busca por possibilidades, por diferentes grupos de professores, reforçam a ideia de uma tensão constante entre conteúdos e objetivos nas decisões curriculares. No entanto, o que esta pesquisa aponta é a possibilidade de se identificar que em uma escola de Ensino Médio não predomina apenas uma *cultura de ensino propedêutico*, mas também *novas culturas de ensino*, evidenciadas pelas práticas reflexivas de professores que buscam lidar com as diversidades encontradas na escola de massa e baseadas no objetivo formativo desse segmento.

Para Hargreaves (1998, p. 185), as *culturas de ensino* compreendem “[...] as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos”. Segundo o autor, existem duas dimensões nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma. A primeira refere-se ao que se pode observar a partir daquilo que os professores pensam, dizem e fazem. A segunda atende ao tipo de relações que se estabelecem entre os professores. Existe, no entanto, uma forte interdependência entre essas duas dimensões, uma vez que “[...] é através das formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos” (HARGREAVES, 1998, p. 187).

Assim, as *novas culturas de ensino* parecem surgir dos entrelaçamentos que vão se desenvolvendo entre os grupos de professores e suas concepções diferentes sobre currículo e

sobre a própria profissão. Constata-se, porém, que a força como uma cultura se impregna, como no caso a cultura do ensino propedêutico, promove resistências e poucos espaços para mudanças. No caso dos professores de Ensino Médio, a lógica propedêutica direciona as práticas docentes desde a origem desse segmento, prevalecendo uma “educação bancária”, típica da denúncia de Paulo Freire (1987), em que o educador transmite conhecimentos e os alunos, como depósitos, os recebem, memorizam e repetem. Para Hargreaves (1998), compreender as culturas de ensino entre os professores pode contribuir para entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa.

3 O QUE ENSINAR? DA SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS À CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para avançar na reflexão sobre as *novas culturas de ensino* e no acompanhamento do trabalho dos professores de Ensino Médio indicados pelos alunos como aqueles que favorecem a sua aprendizagem, a pesquisa identificou um processo de reconfiguração curricular caracterizado por variações na seleção dos conteúdos ensinados, com base na contextualização e na busca pela construção de sentidos para a aprendizagem. Constata-se, assim como Moreira e Candau (2008), que o papel do educador no processo curricular é fundamental. “Ele é um grande artífice, queira ou não, da construção curricular que se materializa nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19).

Na escola investigada, a base dos conhecimentos selecionados para cada disciplina é expressa pela adoção do Currículo Mínimo (SEEDUC, 2013). Trata-se de um currículo prescrito pelo órgão gestor, seguindo uma lógica disciplinar, construído por grupos de diferentes universidades e, portanto, com diferentes abordagens, enfoques e tendências pedagógicas, juntamente ao apoio de alguns professores representantes da própria rede estadual.

Como os professores se apropriam desse Currículo Mínimo na prática? Dentre os professores investigados, mesmo com a forte adesão ao Currículo Mínimo (64 professores de 69 afirmam utilizá-lo), 45 docentes questionam a sua efetividade em relação às melhorias para o processo ensino-aprendizagem, considerando-o entre razoável e ruim. Dentre as principais críticas estão: a pouca participação dos docentes em sua elaboração e a imposição para cumpri-lo; a sequência didática dos conteúdos questionada e em desconforto com os livros

didáticos; o excesso de competências a serem desenvolvidas bimestralmente em algumas áreas, impedindo acréscimos de outros temas com base nos interesses dos alunos e dos professores.

Cerca da metade dos 69 professores questionados afirma “driblar” essas limitações criando outras estratégias para a seleção dos conteúdos, como a busca por introduzir novos temas ligados à realidade dos alunos e da região e a expansão dos debates para além dos limites do tema de uma aula. Para não deixar de cumprir toda a lista de conteúdos constante no currículo mínimo, os professores relatam que fazem uso de “pesquisas complementares”, isto é, orientam a realização de trabalhos de natureza bibliográfica, “valendo nota”, para que os alunos possam ter contato com o tema prescrito no Currículo Mínimo, mas que não deu tempo de ser debatido em sala de aula.

Independentemente das críticas a esse Currículo Mínimo ou dos “dribles” adotados por alguns professores, as lógicas predominantes que definem a abrangência de cada conteúdo giram em torno da natureza epistemológica de cada disciplina. Isso quer dizer que os professores se mostram muito marcados por suas bases teóricas disciplinares, o que muitas vezes restringe o processo de transposição didática e adaptação curricular. Foi possível identificar, a partir dos questionários, das observações das aulas e das conversas informais com os professores, que parte da defesa convicta por uma lista de conteúdos se baseia em suas próprias experiências como alunos do Ensino Médio, nos programas dos livros didáticos e, principalmente, nos processos seletivos de acesso à universidade (Enem, vestibulares) – o que está se nomeando, neste texto, de *cultura do ensino propedêutico* desde o debate sobre os objetivos da escola média no item anterior.

Contudo, isso não é uma unanimidade. Alguns professores conseguem aproximar os conteúdos disciplinares de uma abordagem cultural e territorial, principalmente por meio da estratégia de projetos interdisciplinares. São os docentes que estão a construir a nomeada *nova cultura de ensino* com enfoque mais formativo que propedêutico. Para eles, os projetos possibilitam a ampliação do interesse dos alunos e sua participação efetiva, busca por conhecimentos de forma mais voluntária, mais integração entre os conteúdos das disciplinas, contextualização e aproximação com os professores, tanto dos alunos quanto dos seus pares.

Estudos sobre o uso da metodologia de projetos nas escolas (HERNANDEZ; VENTURA, 1998; KOFF, 2009) apontam tratar-se de uma aposta no processo ensino-

aprendizagem colaborativo, na qual a forma de aprender não se estabelece mais pela transmissão de conhecimento linear e hierárquico professor-aluno, predominando a pesquisa como princípio pedagógico e a troca entre os pares. Nesse processo, tanto o ofício de aluno quanto o de professor são revistos e adquirem novos contornos.

Mesmo que na escola investigada a abordagem curricular ainda não tenha se reestruturado com base na metodologia integral por projetos, percebe-se um caminhar em busca de inovação por parte de um grupo de professores e grande aceitação por parte dos alunos. Talvez por falta de aprofundamento em conhecimentos elucidadores sobre o tema ou por conta da própria estrutura de trabalho imposta aos professores de Ensino Médio pelo sistema organizacional de ensino vigente, essa inovação pedagógica não tenha ainda se efetivado mais integralmente na prática docente. Alguns professores que não se integram aos projetos escolares interdisciplinares referem-se a eles como “diminuidores” do tempo em relação as suas atividades consideradas prioritárias, como ensinar os conteúdos e cumprir o Currículo Mínimo. Identifica-se que, para a maioria dos professores do Ensino Médio, as lógicas do tempo e da ênfase no conteúdo aparecem como principais norteadores do trabalho docente.

Na sala de aula, em particular, observou-se também outras tentativas bem-sucedidas em relação à seleção dos conteúdos, especificamente, na questão da contextualização. Dentre os professores indicados como aqueles que favorecem a aprendizagem, há os que apostam em constantes aproximações do conteúdo com a realidade do aluno. Independentemente dos conteúdos pré-selecionados pelo currículo oficial, esses docentes exercem sua autonomia, selecionando os textos de apoio, as questões dos exercícios, as formas de avaliação e os temas das pesquisas de acordo com a realidade do grupo de alunos com que trabalham. Os interesses dos estudantes, seu repertório cultural e seus gostos são considerados pelos docentes ao determinarem a abrangência dos conteúdos a serem ensinados, os pontos prioritários e as inserções a serem feitas.

Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, identificou-se que todas as frases ou textos utilizados pela professora para determinada análise gramatical eram baseados em temas de interesses dos jovens. Ou, ainda, nas aulas de literatura dessa mesma professora, cada termo literário era explicado com referências às músicas ou expressões atuais utilizadas pelos alunos. Nas aulas de história, a professora apresentava fatos históricos comparando-os com conflitos atuais das regiões de periferia. Os conflitos do Império Romano tornam-se conflitos

nas comunidades da Baixada Fluminense (região de periferia onde se localiza a escola), a luta por poder na Palestina é comparada às disputas por terra dos movimentos nacionais. Além disso, os fatos da História Geral são sempre referendados com os fatos da História do Brasil ocorridos no mesmo período, a fim de que os temas se integrem e façam sentido para os alunos.

Como constatam Moreira e Candau (2008), o educador precisa reconhecer-se como um dos elementos centrais do currículo para a inclusão de conhecimentos relevantes e significativos para todos os estudantes do país. Há necessidade de desenvolver-se um ensino ativo e efetivo, com um professor comprometido, que conheça bem, escolha, organize e trabalhe conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos.

Em contrapartida, várias dimensões observadas do trabalho docente e sua relação com o currículo trouxeram o *tempo* como o grande elemento limitador para a ação dos professores em sala de aula. Os professores afirmam “sofrer” constante pressão do tempo para dar conta das inúmeras correções de atividades que precisam realizar e dos conteúdos que necessitam desenvolver para cumprir o currículo em sala de aula. Pode-se perceber que a limitação do tempo está diretamente ligada aos anseios dos docentes em relação à própria educação e ao que acreditam ser o melhor ensino. Observa-se que a lógica organizacional do currículo imposto (Currículo Mínimo) na escola de Ensino Médio é regulada pela aplicação de provas bimestrais externas aplicadas para algumas disciplinas pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ). O professor percebe-se aprisionado dentro dos muros institucionais, limitando sua criatividade, sua inventividade, seu diálogo com os pares e até seus momentos formativos.

Se eu pudesse, minha aula seria totalmente diferente, eu levaria os alunos para ver vídeos, usaria mais os laboratórios, pois eu tenho muito material para as aulas de história. Mas não há tempo! Você mal começa o bimestre com uma lista de conteúdos para desenvolver, mas quando vê, já está na semana de avaliação, precisa fechar notas, dar recuperação (Professora de História).

Você viu a lista de conteúdos que Língua Portuguesa tem que desenvolver em um bimestre? Você nem pode ficar doente, tem que dar conteúdo todo dia e nem dá tempo de passar e corrigir os exercícios! (Professora de Língua Portuguesa).

Os depoimentos evidenciam que a delimitação restrita do tempo, dentro do modelo organizacional da escola de Ensino Médio, interfere nas próprias abordagens didáticas, pois dificulta o uso de recursos e de equipamentos, como laboratórios e salas multimídias. Os professores alegam que perdem muito tempo com o deslocamento dos alunos para tais espaços, a preparação deles é morosa e os problemas técnicos muitas vezes demoram a ser

sanados. Com isso, o tempo da aula não é otimizado e predomina o sentimento de que “perdeu-se” a oportunidade de ensinar.

A impossibilidade de maximizar o tempo, por excesso de racionalização e intensificação do trabalho docente, segundo Contreras (2002), favorece a rotinização e pouca reflexão, facilita o isolamento, desqualifica intelectualmente e degrada as competências dos docentes. O professor tem o seu trabalho reduzido a uma sobrevivência diária, a fim de dar conta de tarefas meramente instrumentais que precisa cumprir em primeira instância.

No que tange à prática pedagógica, identifica-se que os professores acompanhados na pesquisa por indicação dos alunos como aqueles que favorecem o processo de aprendizagem utilizam-se de algumas adaptações, também nomeadas de “dribles”, para otimizar o tempo no dia a dia da sala de aula. Como exemplos dessas ações, destaca-se a gestão da classe desses professores, caracterizada por ser construída a partir das interações que estabelecem com os alunos e do papel motivador que estabelecem, fazendo com que os docentes não percam muito tempo para iniciar as aulas por conta de dispersão dos alunos. Esses docentes, ao entrarem na sala, já atraem a atenção dos alunos que se mostram, muitas vezes, ansiosos para interagir ao iniciar a aula.

Nas sequências didáticas desses docentes, os alunos não permanecem muito tempo ociosos ou copiando atividades muito longas do quadro. Além disso, como os professores contam com o interesse e o empenho dos alunos já conquistados, esses não demoram nas atividades, pois as realizam com entusiasmo e compromisso, maximizando novamente o tempo. Nas aulas de longa duração, com cerca de duas horas e meia, alguns dos professores acompanhados chegam a propor entre seis e oito atividades de curta duração, intercalando entre algumas mais interativas, como perguntas e respostas orais, e outras de caráter individual, como registro e realização de exercícios. Os alunos são ainda incentivados a terminarem as atividades no menor tempo possível por meio do acompanhamento e ajuda dos docentes diante das dificuldades e das dispersões. Destaca-se, ainda, que esses professores se mostram menos ansiosos com o cumprimento dos prazos, dando mais tempo para os alunos se expressarem, criando mais situações que envolvam sua participação e utilizando os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem e não como punição.

4 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO E DA EXPERIÊNCIA SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A busca por reconhecer como os professores concebem a escola e reconfiguram o currículo e a própria profissão evidenciou a *experiência* também como uma possibilidade para o desenvolvimento da *nova cultura de ensino*. Tanto os depoimentos dos gestores quanto dos professores, indicados pelos alunos por desenvolverem práticas que favoreciam a aprendizagem, apontam que é por intermédio da experiência que o docente desenvolve estratégias para lidar com a diversidade que domina a escola pública nos dias atuais. Esses professores afirmam que sua prática de ensino (didática) foi construída na sala de aula e criticam os limites da formação acadêmica inicial.

Didática é algo que você tem que adequar, didática da graduação não te prepara para nada. [...]. Então, eu fui percebendo com os alunos quais técnicas funcionavam e quais não funcionavam. Nesses 11 anos, algumas eu mantive e outras eu tranquei (Professora Ana).

Sobre a didática, eu acho que você tem que moldar em cada ambiente de trabalho que você está. Cada sala é diferente. Didática, às vezes, funciona em uma turma, em outra turma não funciona. Em outra turma eu posso ser mais rígido, em outra posso ser mais solto (Professor José).

Observa-se que a interpretação da prática feita pelos próprios professores são resultados das experiências construídas, associadas com a reflexão e a busca por compreender a realidade dos alunos, e, também, com as crenças, os valores e as vivências familiares, sociais e acadêmicas de cada um. A influência do vivido por cada professor é única, podendo contribuir para (re)construir múltiplos olhares sobre a educação e variados estilos de ensinar, mas também garantir a manutenção de modelos passados. Toda experiência tem uma dimensão de natureza subjetiva e individual que orienta as percepções dos docentes sobre uma série de fatores. A reflexão, as parcerias, as trocas e o pensamento crítico são aliados dos *saberes experienciais* (TARDIF, 2005) de forma a contribuir para um desenvolvimento profissional que possibilite motivação e satisfação profissional.

Parece-nos que a reflexividade social está no próprio centro das práticas docentes, na medida em que os *status* e os papéis que servem de bases institucionais e normativos para a realização do ofício desmoronam. [...]. Dessa perspectiva, não é mais suficiente se interessar por aquilo que os professores pensam da sua prática, é preciso levar em conta como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e *status* oficiais (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 404, grifos dos autores).

No entanto, é preciso ter cuidado para o excesso de valorização da prática e a desvalorização dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, construídos também por meio de pesquisas e de análises sociais. Para Nóvoa (1991), o desenvolvimento profissional docente precisa ter como fundamentos, além da valorização do saber da experiência, a lógica da constante reflexividade, da participação dos docentes e da educação permanente com vistas também ao desenvolvimento organizacional. Com isso, reconhece que não é possível emergir uma nova cultura profissional dos professores sem modificar de forma articulada os contextos de trabalho e sem garantir autonomia para as instituições e para o trabalho docente.

Na pesquisa, constatou-se que, além da valorização das experiências profissionais dos professores, a trajetória formativa/acadêmica é apontada como justificativa para uma série de ações dos docentes. Assim, foi possível reconhecer entre os 69 professores da escola investigada, também, dois grupos de professores delimitados por suas experiências formativas com influência em suas concepções curriculares e cultura de ensino, a saber: os professores que entraram no Ensino Médio após migrarem das séries iniciais, e os professores que tiveram no Ensino Médio sua primeira experiência no magistério.

Segundo os docentes e os gestores entrevistados, o que difere nos professores que entraram no Ensino Médio, após migrarem das séries iniciais, é a trajetória formativa iniciada no curso normal (curso de formação de professores em nível médio). Para eles, identifica-se nos docentes que tiveram essa experiência uma maior ênfase pedagógica em suas ações, caracterizada pela busca constante de novas estratégias curriculares e didáticas para melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem. São professores que, na maioria das vezes, aderiram ao magistério como primeira opção de escolha profissional. A influência da formação específica em uma área disciplinar posterior se construiu sobre a experiência de professor das séries iniciais e do curso normal.

A diferença está na própria formação, quem começa com as primeiras séries, principalmente, faz o curso normal, o que o torna diferente, a gente já percebe isso na própria faculdade. O professor tem uma bagagem muito maior do que o pessoal que entra logo como professor I (professor de ensino médio ou fundamental II), isto é, entra direto na faculdade e vem aqui para a sala de aula (Diretora Kelly).

Por outro lado, há os professores que acessaram pela primeira vez a profissão após a conclusão do curso superior, na maioria dos casos, oriundos das licenciaturas de áreas disciplinares específicas, cursadas concomitantemente ou após o bacharelado. São docentes

que não fizeram o curso normal e lecionam pela primeira vez para turmas de Ensino Médio ou Fundamental II, sem passar pela experiência como professores das séries iniciais. Segundo Formosinho (2009), o modelo de formação inicial desses professores traz, majoritariamente, a influência do conhecimento da área disciplinar. Essa influência efetiva-se pela natureza epistemológica dos conhecimentos, compreendida como um conjunto de saberes científicos e convicções que serve para estabelecer a sua validade, sendo capazes de nortear desde a produção de novos saberes da área até as formas de ensinar e aprender. Também, para Libâneo (2010), a epistemologia de cada saber específico marca a prática dos docentes em suas respectivas disciplinas de formação.

Porque, na formação acadêmica (dos especialistas), o forte é mais a questão do conteúdo. Então o professor sai formado, capacitado para passar todo aquele conhecimento, mas “de que forma ele vai passar?”. O que parece ser uma coisa fácil, na realidade não é, porque o estágio não te dá essa base toda, ele não vai ter essa noção. Então, quando o professor chega na realidade, ele quer, ele sabe o conteúdo, mas ele não sabe como lidar com os empecilhos, aquilo que impede de ele dar a aula (Diretora Kelly).

De acordo com os argumentos dos entrevistados, na maioria das vezes, esses professores demonstram priorizar a ênfase no conhecimento científico específico da área que se sobrepõe à ênfase pedagógica, já colocada em um plano secundário durante o processo de formação inicial dos novos licenciados. Pode-se dizer que alguns desses docentes concebem a aula, estritamente, como espaço de transmissão de conhecimento de forma diretiva e, muitas vezes, utilizam modelos pedagógicos rígidos, baseados em suas próprias experiências escolares. Formosinho (2009) identifica que a ampliação das escolas secundárias criou a necessidade de ampliação do recrutamento de novos professores, culminando, muitas vezes, no aligeiramento e na precarização da formação inicial dos docentes. Na prática, muitos professores veem-se diante de uma precária formação pedagógica inicial e recorrem as suas vivências para “sobreviver” na escola.

No entanto, Formosinho (2009) reconhece que essa “pré-formação” da docência, apoiada nas experiências discentes, pode ser superada com o processo de desenvolvimento profissional, apoiado em formações contínuas integradas com a prática, o que esta pesquisa também constatou no depoimento e nas ações dos quatro professores indicados pelos alunos por desenvolverem práticas que favoreciam a aprendizagem.

O professor que tenha feito só faculdade, a grande maioria não se encaixa nesse padrão, mais preocupado com o aluno, esse perfil de mais atento, de cuidar, porque

a realidade é que muitos acabaram caindo na licenciatura por falta de opção e por falta de mercado a grande maioria acaba ficando no magistério mesmo (Coordenadora Ana).

Esse depoimento chama atenção para outra realidade que envolve esse grupo de docentes: a forma de entrada na profissão como uma falta de opção ou uma opção passageira, na qual a docência é vista apenas como um emprego. Nessa visão, as respostas e as ações observadas de alguns professores sobre suas práticas e prioridades permitiram identificar que as questões burocráticas ligadas ao cumprimento de programas, horários e normas trabalhistas da profissão parecem ser os elementos norteadores do seu desempenho no cotidiano das escolas. Como afirma Nóvoa (1991), seria uma visão *funcionarizada* do professorado, que a própria formação de professores tem sido coerente no aceitar (implícito) dessa evidência, não sublinhando a dimensão do professor como um profissional autônomo e reflexivo. Ou, ainda, como afirma Formosinho (2009, p. 32), para alguns professores “[...] vinculam-se à ideia de que a docência é uma profissão posterior, eventualmente uma ocupação de recurso em face da ausência de outras alternativas”.

Tem colegas que não querem ser professor, porque não gostam, mas caiu de paraquedas na profissão e os alunos percebem isso. Alguns acabam falando até em sala de aula, num momento de desabafo: “Eu estou aqui só por causa de dinheiro”. Você, ao contrário, tem que deixar claro que você se importa, é um trabalho. É um trabalho diferente que todo mundo passa pela escola. Esses dias eu ouvi uma frase interessante, que a escola não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas (Professora Isabel).

Na escola investigada, encontram-se professores, principalmente os recém-formados, que trilharam uma vida acadêmica longa, inclusive com Pós-Graduação *stricto sensu*, que se encaixam no perfil dos que aderiram ao magistério de Ensino Médio como forma de passagem, pois afirmam atuarem como professor da Educação Básica apenas por um período temporário, enquanto investem na consolidação de suas profissões como bacharel (biólogos, químicos, físicos, sociólogos) ou na busca pelo ingresso na carreira universitária de professor-pesquisador. A maioria dos docentes com esse perfil demonstra possuir pouca/nenhuma experiência com a Educação Básica, ausência de interação com os pares e pouca adesão aos conhecimentos da formação pedagógica. Os gestores e os professores entrevistados reconhecem ainda que a desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e as más condições de trabalho marcam essa não adesão por ser professor do Ensino Médio como opção de carreira de nível superior. Dos 69 professores de Ensino Médio desta pesquisa, 19

afirmam que se pudessem voltar no tempo não fariam a opção pelo magistério novamente e outros 10 relatam ter dúvidas em relação a essa escolha.

Percebo que tem professor que não gosta do que faz, caiu de paraquedas naquilo, e traz a frustração por outra carreira que não conseguiu realizar por algum motivo, sei lá, não sei, mas este professor pertence a outra coisa. Então, eu acho que essa reflexão esbarra muito na indisciplina, porque tem professor que não consegue se relacionar, não se empenha mais, pois não se sente bem ali. O professor vai desistindo simbolicamente daquilo, vai trabalhar por causa do salário, sofre, o cara está numa prisão (Professor José).

Por outro lado, não se pode evidenciar essa realidade como um padrão entre os especialistas, pois há professores, nesta pesquisa, que iniciaram suas carreiras após a Graduação e que se destacam com atuações bem-sucedidas, reconfigurando as propostas curriculares prescritas e buscando novos objetivos e estratégias para o ensino. Pode-se dizer que são professores que descobriram como *agir na urgência e decidir na incerteza* (PERRENOUD, 2001), pois essa parece ser a realidade das salas de aula de Ensino Médio na escola pública. Entretanto, não é a defesa do simples improvisado e do senso comum como modelos de condução do processo de ensino. Trata-se do professor ser capaz de reelaborações em busca de novas estratégias, sabendo mobilizar uma série de recursos/competências desenvolvidos pela reflexão crítica de suas experiências formativas e profissionais.

Os alunos querem uma liderança horizontal, em que as pessoas olhem para eles como pessoas que realmente estão construindo o conhecimento, que realmente são atores ativos da educação e não passivos (Professora Ana).

Diante do desinteresse, você tem que parar o tempo todo, achar a prioridade para eles. Eu faço isso o tempo todo. Vocês querem o que da vida? Daqui a cinco anos, daqui a dez anos? Não sabem? Tem que envolver a autoestima deles (Professor José).

Percebe-se lógica motivacional adotada na prática pedagógica desses professores, associa-se à orientação dos jovens em relação ao futuro e à busca por valorizar sua autoestima. Trata-se de identificar nesses docentes a crença na escola e no seu próprio trabalho como professor, associada à garantia de melhores condições de vida para os alunos e à possibilidade de expandir as perspectivas culturais e sociais dos alunos. É uma aposta, às vezes, consciente ou não, muito presente no discurso dos professores mais comprometidos com a docência.

Nesses professores, o desenvolvimento profissional parece efetivar-se pela necessidade de mudança e de adaptação à nova realidade que se impõe, pela compreensão do outro e pela

articulação teoria-prática. Os saberes necessários à prática docente efetiva em termos de ensino-aprendizagem mostram-se múltiplos e não são encontrados prontos nos compartimentos das disciplinas acadêmicas, ou nas técnicas didáticas, ou só nas experiências vividas. É necessário construir competências novas pelo entrecruzamento de diversos saberes em diversos contextos. Formosinho (2009) reconhece que o conhecimento do professor é praxiológico, pois se constrói na prática, em um vaivém entre teoria e prática, que interpreta, interroga e desafia, como mostrou esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O “JOGO DE CONCEPÇÕES” ENTRE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

Ao longo do artigo, procurou-se compreender as reconfigurações curriculares realizadas pelos professores de Ensino Médio a partir das suas diferentes concepções sobre os objetivos da escola desse nível de ensino, as culturas de ensino, a influência da formação e da experiência, a seleção de conteúdos e o tempo. A partir das análises trazidas foi possível reconhecer que diferentes lógicas de ação são adotadas por esses sujeitos. As reflexões sobre as concepções que transitam entre os docentes, sejam de satisfação profissional ou de desencanto, de mudança ou aceitação, evidenciam como elas orientam o sentido que os professores conferem à própria profissão. Para Formosinho (2009), a *concepção do professor* é a forma como o docente patenteia determinados conceitos e está implícita em suas ações. Na maioria dos casos, pode ser considerada como resultado do modelo de formação que foi submetido e pelas experiências vividas como discente e professor, porém é também mediada pelos valores e pela personalidade de cada um.

Foi possível identificar uma série de *concepções* marcada por repetições de antigas práticas, por novas combinações e até contradições entre os docentes. No entanto, sem o intuito de estabelecer uma métrica, mas, sim, de analisar situações reais e refletir sobre elas, identifica-se que, na escola investigada, transitam dois perfis de professores com concepções distintas sobre currículo, profissão e ensino, sempre oscilando com maior ou menor número de adeptos a uma determinada vertente ou situação. Talvez se justifique essa oscilação pela ausência, hoje, de uma identidade única para cada sujeito. Como afirma Dubet (1994), as imagens que os professores constroem de si flutuam dentro de diferentes lógicas de ação. Há um confronto constante entre um perfil docente imposto pelo estatuto profissional (padrões de

condutas, normas, objetivos) e a realidade da docência vivida diariamente, não mais adequada aos modelos estabelecidos.

Na verdade, diante desses conflitos e tensões, é possível perceber a existência de um “jogo de concepções” em um mesmo professor ou grupo. O que caracterizaria esse *jogo* são as alternâncias de ideias e das estratégias de adaptação usadas por cada docente em sua prática, identificadas também ao longo desta pesquisa.

O que me motiva a continuar na profissão? Bem, eu vou ser assim tão contraditória (risos). Acabei de falar que eu sou apaixonada e que é muito gratificante o retorno que vem dos alunos, mas com o passar do tempo a gente tem ficado bem desmotivado, a geração atual de jovens, em geral, não querem nada, é muito desinteresse. Ao mesmo tempo, eu acho que nós, os professores, temos que ter a capacidade de apresentar coisas novas, ainda mais numa escola de nível social como o nosso (Professora Isabel).

Assim, tomando a ideia de que não se trata de um padrão, mas, sim, de um “jogo de concepções”, identificam-se duas concepções divergentes sobre o currículo, a profissão e o ensino norteando as ações dos professores de Ensino Médio.

A primeira concepção nomeou-se de *Concepção Profissional* caracterizada por uma docência que tem crença na profissão, reconhece seu compromisso com os bons resultados dos alunos e demonstram satisfação profissional. Professores que adotam essa concepção se sentem motivados para o trabalho na escola e percebem, inclusive, crescimento profissional ao trabalhar nela. São os professores que concordam integralmente com a afirmação “se pudesse voltar no tempo, faria a opção pelo magistério novamente”.

Com base nos argumentos de Formosinho (2009) sobre concepções de professores, esses docentes poderiam inscrever-se no modelo de “ser professor”. São aqueles que valorizam os princípios pedagógicos e didáticos, reconhecendo o conjunto desses conhecimentos como norteadores da profissão. São professores que reconhecem a importância da contextualização do ensino, da formação continuada, da necessidade de novas abordagens curriculares e didáticas como formas de desenvolvimento profissional e de uma *nova cultura de ensino*.

A segunda concepção nomeou-se de *concepção laboral*, na qual não se evidencia uma motivação para o exercício da docência com tanto vigor como na primeira, colocando, por vezes, em dúvida e demonstrando descrença no papel da educação e da própria satisfação profissional. Portanto, os professores com essa concepção em relação à docência demonstram

desencanto pela profissão, fazem apostas mais limitadas nessa carreira, reconhecendo até a necessidade de fazer outra opção profissional, se pudesse voltar no tempo.

Também dentro da lógica dos estudos de Formosinho (2009) sobre definição formal de professor, nessa segunda concepção, encontram-se os docentes que optaram por “estar professor”. São os que valorizam a formação acadêmica e os conhecimentos específicos da disciplina em primeiro lugar e, na maioria das vezes, rejeitam a ênfase pedagógica. Mesmo sendo licenciados, tornaram-se professores pela via da necessidade do emprego, predominando essa *concepção laboral* da docência. A principal preocupação é com as questões de recrutamento e de estabilidade, mais do que com a formação específica e contínua. Na maioria dos casos, não aceitam a avaliação do desempenho docente, apostam no ensino propedêutico e no papel do professor como transmissor de conteúdos e utiliza-se de suas experiências discentes para “sobreviver” na escola de massas.

A partir dessas considerações e para efeito de conclusão das ideias trazidas neste artigo, retoma-se o objetivo inicial que propôs responder à questão: Como as concepções dos professores sobre o ensino, sobre a profissão e sobre os alunos contribuem ou não para uma reconfiguração do currículo e da própria docência no contexto da prática do Ensino Médio?

O estudo deixa evidente que as formas como os professores concebem os objetivos da escola de Ensino Médio determinam suas ênfases curriculares. A cultura de ensino propedêutica presente entre os professores pesquisados que marcam, historicamente, muitas das práticas pedagógicas desse segmento orientam para um currículo direcionado para a transmissão de conteúdos e a ênfase na memorização. Esses professores, ao verem o Ensino Médio como uma etapa de “preparação para”, contribuem para a manutenção do distanciamento do ensino com a realidade dos jovens que atendem. Essa visão concebe o docente como transmissor de conteúdos das determinações curriculares oficiais e/ou dos livros didáticos, sendo orientada, principalmente, pela experiência formativa, também propedêutica e distanciada dos elementos pedagógicos desses professores. Contudo, diante dos baixos índices de aprendizagem obtidos, da lógica organizacional do tempo, das condições de trabalhos e das dificuldades em lidar com os diferentes objetivos que os jovens atribuem à escola, esses professores parecem desencantar-se com a escola de Ensino Médio propedêutico que defendem e passam então a questionar a profissão, de forma a adotar uma concepção laboral da docência, talvez por não encontrar formas de reinventá-la.

Em contrapartida, há professores com uma outra concepção em relação aos objetivos da escola de Ensino Médio que orienta suas escolhas curriculares e a forma como concebem a própria profissão. São aqueles docentes que defendem um Ensino Médio não apenas propedêutico, mas formativo, visando à formação integral dos alunos. A partir daí, as escolhas curriculares ganham a autoria desses docentes, que reconfiguram as imposições dos currículos padrões e se veem como os verdadeiros autorizados a buscar novas formas de seleção de conteúdos, baseadas na contextualização da aprendizagem e no protagonismo dos jovens. Admitem os limites das experiências formativas, mas buscam pela reflexividade de novas estratégias para organizar o ensino.

Diante dessas ações, pode-se reconhecer que esses professores adotam uma nova concepção para a profissão de professor, agora não mais apenas como detentor e distribuidor de conhecimento, mas como produtor de currículos e motivador do processo de aprendizagem dos jovens. Diante das dificuldades de atuar com os múltiplos sentidos que os jovens atribuem à escola média, esses professores reconhecem que precisam desenvolver novas culturas de ensino, agora baseadas na contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos, na ênfase da relação professor-aluno e na aposta em projetos como formas de inovar nas temáticas curriculares e na reconfiguração do tempo e do espaço escolar.

Por fim, com intuito de encerrar este artigo com um olhar mais propositivo, conclui-se apontando algumas possibilidades a serem consideradas na formação inicial e continuada de professores a fim de contribuir para a ampliação das concepções docentes sobre o ensino, o currículo e a profissão: i) É preciso que os docentes se reconheçam como produtores de currículo e responsáveis pelo desenvolvimento da profissão. ii) O professor precisa ser autor do currículo das escolas, narrando, registrando e trocando suas práticas. Com isso, será possível que os “dribles” se efetivem em práticas de uma nova cultura de ensino. iii) Faz-se necessário investir em formação continuada de professores na escola, com ênfase no trabalho colaborativo e no reconhecimento, por parte dos próprios pares, das insurgências possíveis de serem realizadas. iv) É preciso valorizar a experiência como forma de garantia de desenvolvimento profissional, reconhecendo que, para isso, precisa estar articulada à formação continuada reflexiva e com boas condições de trabalho, superando a ideia apenas de tempo de atuação. v) A conquista de boas condições de trabalho é também avançar nos debates por novas formas de conceber a organização escolar em suas lógicas temporais e

especiais. Nesse contexto, o professor profissional passa a ser aquele que reconfigura o currículo permitindo a construção de uma nova cultura de ensino. Daí a importância de construir-se o currículo com a escola e seus sujeitos e não para a escola.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa Autores, 2006.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base 3ª versão. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 6 out. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CUNHA Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico, de volta ao passado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, n. 12, p. 65-89, jul./dez. 1998.

DUBET, François. **A Sociologia da Experiência**. Lisboa: Porto, 1994.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2002.

FORMOSINHO, João. (Coord). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 out. 2018.

KOFF, Adélia. **Escolas, conhecimentos e culturas: trabalhando com projetos de investigação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

LIBÂNIO, José C. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para renovação dos conteúdos de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/ENDIPE_BH_Simposio_versao%20final%206.3.doc>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC N° 4.866, de 14 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=53c44fe7-5c32-4386-ad63-b4854cb1cbd1&groupId=91317>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.